

EDUCAÇÃO *ONLINE* NA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*: UM SONHO POSSÍVEL?

São Paulo – SP – 05/2011

Vanessa Itacaramby Pardim – UNINOVE – itacaramby@uninove.br

Setor Educacional 3 – Educação Universitária

Classificação Nível Macro: A. Acesso, Equidade e Ética

Classificação Nível Meso: H. Tecnologia Educacional

Natureza: B - Descrição de Projeto em Andamento

Classe: 1 – Investigação Científica

RESUMO

O mundo vem passando por drásticas mudanças em função dos avanços das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). É por isso que hoje, o paradigma vigente é o da educação ao longo da vida ou educação continuada. Em função desse cenário, a EAD vem se fazendo cada vez mais presente e isso ocorre porque essa modalidade de ensino-aprendizagem possibilita uma forma viável e democrática de ampliar e favorecer o alcance à educação. Apesar de a EAD ser reconhecida como potencializadora de ações educativas e de estar presente em cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu*, no cenário da pós-graduação *stricto sensu* a EAD se faz pouco presente, em função da falta de clareza no que diz respeito à sua utilização, devido a ausência de parâmetros a seguir, embora na legislação sobre EAD esteja previsto que essa modalidade de ensino pode ser empregada em todos os níveis, desde que respeitada a legislação vigente específica de cada nível. Tendo em vista o exposto, este trabalho tem por objetivo discutir a importância da Educação *online* como estratégia auxiliar possível para trilhar o longo caminho em busca da equidade de acesso aos cursos de mestrado e doutorado entre todas as regiões do país.

Palavras-chave: Educação *online*; Pós-Graduação *stricto sensu*; equidade.

1. Introdução

A educação é reconhecida por todos como responsável por impulsionar o desenvolvimento de qualquer país. No Brasil, promover educação para todos envolve esforços para atingir os lugares mais remotos, constituindo-se um grande desafio ao poder público.

Os recursos das pedagogias virtuais e das TICs, quando aplicados ao ensino presencial, ao semi-presencial ou à EAD, permitem que as ações sejam potencializadas, em virtude do rompimento das barreiras de tempo e de espaço, ou seja, para aprender não é necessário estar, exclusivamente, em uma sala de aula presencial.

A inserção das TICs no processo de ensino-aprendizagem tem dado outra dimensão e contornos para a educação, constituindo-se um ponto importante para a modernização do sistema educacional brasileiro e mundial. Aprender não está mais relacionado, única e exclusivamente, aos espaços físicos escolares, pois se vive o momento da educação sem fronteiras, planetária e virtual, é por isso que hoje se fala em educação continuada ou ao longo da vida.

Para que todos tenham a possibilidade de optar pela educação ao longo da vida é preciso que o sistema educacional esteja preparado e que propicie as condições necessárias para ingresso, permanência e conclusão dos cursos nos diversos níveis de ensino. É preciso ampliar o acesso, de forma equilibrada entre os estados e regiões da federação. Ampliar o acesso não significa apenas criar novos prédios escolares e disponibilizar mais vagas, mas, também, flexibilizar os horários das aulas para atender a um público que em função de horário de trabalho, não conseguem frequentar o ensino regular.

É nesse contexto que a Educação a Distância (EAD) tem um papel fundamental para ser uma das estratégias possíveis para possibilitar acesso à pós-graduação *stricto sensu*. Porém a utilização da EAD em cursos de mestrado e/ou doutorado, tanto como apoio ao ensino presencial ou como possibilidade de ofertar cursos nas modalidades semipresenciais e a distância, é marcada pela existência de experiências isoladas, realizadas em caráter experimental, em sua maioria, por instituições pertencentes ao sistema público de ensino superior.

A dificuldade em reconhecer o potencial da EAD em programas de mestrado e doutorado não se dá em função da implantação das tecnologias, mas está relacionado à existência de paradigmas culturais fortes, uma vez que essa

modalidade de ensino, em seus primórdios, era caracterizada como uma “segunda opção” para aqueles que não tinham condições de frequentar o ensino regular formal. Outro ponto fundamental para entender essa resistência, consiste no modelo inicial da EAD que era voltado para educar as massas.

Essas dificuldades criam barreiras para a inserção da EAD em programas de pós-graduação *stricto sensu*, além de outra que a elas se somam: a falta de critérios orientadores específicos. Por exemplo, ao consultar o Documento de Área, responsável por estabelecer as diretrizes que orientarão as ações dos gestores de cursos de mestrado e doutorado, de todas as 46 áreas do conhecimento cadastradas no Portal da CAPES, não há nenhuma menção ou orientação para IES interessadas em ofertar cursos a distância (CAPES, 2010), contrariando o que prevê o Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG).

Em função do exposto, este trabalho tem por objetivo discutir a importância da Educação *online* como estratégia auxiliar possível para trilhar o longo caminho em busca da equidade de acesso aos cursos de mestrado e doutorado entre todas as regiões do país.

Para responder esta pergunta optou-se por realizar uma pesquisa qualitativa e como técnica de coleta de dados utilizou-se a análise documental. Para analisar as evidências encontradas, escolheu-se a técnica de análise de conteúdo.

2. O que é Educação *online*?

Muitas vezes ao consultar a literatura sobre EAD, os termos EAD, *e-learning* e educação *online* são utilizados como sinônimos quando na verdade não o são. A EAD é uma modalidade de ensino-aprendizagem viabilizada por meio de diferentes veículos: correspondência postal ou eletrônica, rádio, televisão, computador, CD, DVD, Internet etc. (KENSKI, 2008).

Ainda segundo a autora, o *e-learning* é uma das possibilidades de se fazer EAD, utilizando a Internet como veículo mediador do processo de ensino-aprendizagem, sendo mais utilizado no ambiente empresarial, surgindo como uma opção para as empresas oferecerem treinamento a distância para os funcionários.

A educação *online*, por sua vez, também é uma de se fazer EAD, utilizando a Internet como fonte de informação, comunicação e colaboração, geralmente com a utilização de algum AVA (MORAN, 2006; GEITH; VIGNARE, 2008; SCAGNOLI, 2009). “Nesse tipo de ensino, usa-se a Internet para distribuir rapidamente as

informações e para concretizar a interação entre as pessoas” (KENSKI, 2008, p. 80). Os benefícios da educação *online* são: flexibilidade, conveniência, comunicação, senso de comunidade e personalização de experiências de aprendizagem (SCAGNOLI, 2009).

A grande diferença entre um curso oferecido via educação *online* ou *e-learning*, consiste na estrutura dos cursos. Em geral, os cursos via *e-learning* tem como característica principal a “[...] auto-aprendizagem, com baixa interação [...]. O aluno interage com o conteúdo seqüenciado(*sic*) disponível em um ambiente digital e, em alguns casos, encaminha por e-mail suas dúvidas a um “tutor” ou professor” (KENSKI, 2008, p. 80-81).

Segundo Moran (2006), a educação *online* pode ser aplicada desde a educação infantil até o ensino superior, contemplando não só a educação formal, como também a não formal e a educação corporativa, viabilizando tanto cursos totalmente a distância, quanto semipresenciais e presenciais.

O próximo tópico destinar-se-á a apresentar o cenário da pós-graduação *stricto sensu no Brasil*.

3. Pós-Graduação *stricto sensu* no Brasil

O Parecer do CFE nº 977, define a pós-graduação *stricto sensu* como sendo: [...] o ciclo de cursos regulares em segmento à graduação, sistematicamente organizados, visando desenvolver e aprofundar a formação adquirida no âmbito da graduação e conduzindo à obtenção de grau acadêmico (BRASIL, 1965).

Segundo o Artigo 44, inciso III, Lei nº 9.394/1996, a pós-graduação *stricto sensu* compreende os cursos de mestrado e doutorado, abertos a candidatos que concluíram um curso superior de graduação e que atendam às exigências que constam do edital de seleção da IES proponente (BRASIL, 1996).

Os cursos de pós-graduação *stricto sensu*, segundo a Resolução CNE/CES nº 1, de 3 de abril de 2001, estão sujeitos às exigências de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento, previstas na legislação e concedidas por prazo determinado, três anos, dependendo do parecer da Câmara de Educação Superior (CES) e do Conselho Nacional de Educação (CNE), fundamentado nos resultados da avaliação realizada pela CAPES e homologado pelo Ministro da Educação (BRASIL, 2001b).

A Resolução CNE/CES nº 1, Artigo 3º, parágrafos 1, 2, 3 e 4, explica os procedimentos para a oferta de programas de pós-graduação *stricto sensu* a distância.

Art. 3º Os cursos de pós-graduação *stricto sensu* a distância serão oferecidos exclusivamente por instituições credenciadas para tal fim pela União, conforme o disposto no § 1º do artigo 80 da Lei 9.394, de 1996, obedecendo às mesmas exigências de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento estabelecidas por esta Resolução.

§ 1º Os cursos de pós-graduação *stricto sensu* oferecidos a distância devem, necessariamente, incluir provas e atividades presenciais.

§ 2º Os exames de qualificação e as defesas de dissertação ou tese dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* oferecidos a distância devem ser presenciais, diante de banca examinadora que inclua pelo menos 1 (um) professor não pertencente ao quadro docente da instituição responsável pelo programa.

§ 3º Os cursos de pós-graduação *stricto sensu* oferecidos a distância obedecerão às mesmas exigências de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento estabelecidas por esta Resolução.

§ 4º A avaliação pela CAPES dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* a distância utilizará critérios que garantam o cumprimento do **preceito de equivalência entre a qualidade da formação assegurada por esses cursos e a dos cursos presenciais**. (*grifo nosso*) (BRASIL, 2001).

A avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, independentemente se desenvolvido a distância ou de forma presencial, é realizada por área do conhecimento e compreende a realização do acompanhamento anual (avaliações orientadoras) e da avaliação trienal (atribuição de uma nota numa escala de 1 a 7, de acordo com critérios e metodologias próprios, pela Comissão de Área, a partir dos dados informados no Sistema Coleta CAPES) informando o desempenho de todos os programas que integram o SNPG.

Os Programas para funcionarem precisam ter um conceito igual ou superior a 3, sendo 7 a maior nota atribuída. Essa escala de conceituação mudou em 1998, antes, de 1976 a 1997, os programas eram avaliados com conceitos de A a E.

A avaliação, segundo o PNPG, “[...] deve ser baseada na qualidade e excelência dos resultados, na especificidade das áreas de conhecimento e no impacto dos resultados na comunidade acadêmica e empresarial e na sociedade (CAPES, 2004, p. 62-63). “A avaliação de cada área deverá também ser expressa com indicadores relativos à sua expressão científica e social no contexto nacional e internacional” (CAPES, 2004, p. 64).

Esse sistema de avaliação vem sendo utilizado para garantir a qualidade e a credibilidade dos programas de pós-graduação, em nível nacional e internacional. Isso se reflete nos dados da pós-graduação *stricto sensu* brasileira que indicam que a mesma vem crescendo ao longo dos anos. Em 11 anos, o número cursos de

mestrado e doutorado passou de 1.259, em 1998, para 2.919, em 2009, um crescimento de 43,13% (GEOCAPES, 2010).

Porém a disparidade da oferta de cursos de mestrado e de doutorado, entre as regiões e entre os estados que compõem as regiões, não foi superada.

Em 2004, a região Sudeste concentrava 54,69% dos cursos de mestrado e de doutorado, seguida das regiões Sul, 19,70%, Nordeste, 15,86%, Centro-Oeste, 6,27% e Norte, 3,47%. Ao final de 2009, faltando apenas um ano para o término do período de vigência do PNPG, a região Sudeste, mesmo tendo reduzido 4,54%, ainda detém mais da metade dos cursos de pós-graduação do país, 50,15%, seguida das regiões Sul, 20,13%, Nordeste, 18,10%, Centro-Oeste, 7,17% e Norte, 4,45%.

Os estados do Rio Grande do Sul, na região Sul, São Paulo, na região Sudeste, Pará e Amazonas, na região Norte, Pernambuco, Ceará e Paraíba, na região Nordeste, e Distrito Federal, na região Centro-Oeste, tiveram seus percentuais de participação, em suas respectivas regiões, reduzidos e os percentuais dos outros estados aumentaram, o que sinaliza o início de uma melhor distribuição de programas de mestrado e doutorado no país.

Outro fator importante a ser considerado são os cursos à disposição da população, por exemplo, o estado do Amapá, possui apenas 2 cursos de mestrado, a saber: *Integrado em Desenvolvimento Regional e Direito Ambiental e Políticas Públicas*, e 1 curso de mestrado/doutorado em *Biodiversidade Tropical*, áreas como ciências exatas e da terra, ciências agrárias, engenharias, ciências humanas, ciências da saúde, linguística, letras e artes não são contempladas (GEOCAPES, 2010).

Os anos de 2004 e 2009 foi o período escolhido, uma vez que 2004 foi o ano em que o PNPG foi desenvolvido e 2009 por corresponder ao penúltimo ano após a implantação do PNPG, que tem duração de 6 anos (2005-2010), e também por tratar-se dos dados mais atuais disponíveis no portal da CAPES, por meio do sistema de estatística, GEOCAPES.

No final de 2009, o principal objetivo do PNPG, que é a expansão dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, foi alcançado em partes, uma vez que houve um aumento expressivo no número de cursos de mestrado e doutorado no país, mas, considerando o índice populacional, tabela 7, ainda há muita concentração (GEOCAPES, 2010).

Levando em consideração a população brasileira que é de 183.888.841, segundo informações da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

(IBGE), o percentual de mestres e doutores é irrelevante, uma vez que apenas 0,06% da população brasileira possui o título de doutor, 0,20% possui o título de mestre em programa acadêmico e 0,01% possui o título de mestre em programa profissional.

Há assimetrias de toda ordem no Sistema Nacional de Pós-Graduação, “tanto do ponto de vista regional, intra-regional e entre estados” (CAPES, 2004, p. 45).

Ao se tomar, como exemplo, a região Centro-Oeste, nota-se que ela possui apenas 2,74% do total de doutores, mas estão concentrados no Distrito Federal, 83,42%. Os outros três estados, Goiás, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, juntos respondem por 16,58% dos doutores formados por IES locais.

Na região Norte, há apenas 760 doutores formados por universidades da região, isso representa uma participação de 0,81% do total de doutores formados no país. Se for levado em consideração o índice populacional que é de 14.573.815, significa dizer que apenas 0,005% da população da região é doutor formado por universidades locais. É válido ressaltar que esse quadro fica mais agravado quando considerado o fato de que esse número de doutores refere-se apenas aos estados do Amazonas, Pará e Rondônia que possuem, respectivamente, 286, 472 e 2, pois os estados do Acre, Amapá, Roraima e Tocantins não possuem nenhum doutor formado por universidades locais.

A região Nordeste apresenta panorama similar, uma vez que possui um índice baixo, 7,40%, de doutores formados em IES locais, mas, por exemplo, o estado do Piauí possui apenas 3 doutores, o que representa 0,003% do total, que comparado à população do estado, 3.029.916, não é nada representativo.

A região Sul detém 13,23% do total de doutores formados no país, com concentração no Rio Grande do Sul que detém 58,62%.

A região Sudeste, como era de se esperar, é a responsável pela formação de 78,67% dos doutores do país, com grande concentração no estado de São Paulo, 67,06%. O estado do Espírito Santo é pouco representativo para a região 0,25%.

Em relação aos programas de mestrado acadêmico, o cenário é muito parecido, uma vez que a região Sudeste possui o maior percentual, 58,03% de mestres formados por IES locais, seguida pelas regiões Sul, 20,60%, Nordeste, 12,96%, Centro-Oeste, 5,91%, e Norte, 2,50%.

O cenário muda quando o que está em jogo são os mestrados profissionais, uma vez que a Região Centro-Oeste detém o maior percentual, 37,30%, seguida pelas regiões Nordeste, 36,54%, Sudeste, 14,93%, Norte, 9,33%, e Sul, 1,90%. É

válido ressaltar que os mestrados profissionais correspondem apenas a 3,59% dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, sendo importantes para reduzir as assimetrias entre as regiões brasileiras.

O diagnóstico desse panorama é importante e nos leva a pensar em alternativas para resolver essa situação, pois a qualificação dos recursos humanos locais propicia o desenvolvimento do estado e da região, evitando que os habitantes de várias partes do Brasil tenham que deixar seus locais de origem para cursar mestrado ou doutorado, provocando muitas vezes o movimento de migração para esses locais.

A permanência desses mestres e doutores em seus locais de origem, assim como propõe o PNPG, figura como ponto de partida para “a absorção de doutores em áreas específicas de modo a formar massa crítica capaz de propor programas de pós-graduação de qualidade” (CAPES, 2004, p. 48). Uma alternativa possível para propiciar aos interessados as condições necessárias para cursar mestrado e/ou doutorado, seria o desenvolvimento de projetos de Mestrado Interinstitucional (Minter) e/ou Doutorado Interinstitucional (Dinter).

A necessidade de colaboração entre as regiões do país também aparece em outro trecho do PNPG quando é colocado que

[...] a formação de parcerias e consórcios entre programas de regiões distintas, de forma a promover a desconcentração do sistema nacional de pós-graduação, utilizando para isso a parceria federal-estadual no financiamento, particularmente em áreas estratégicas e multidisciplinares” e a implantação “com os recursos dos Fundos Setoriais, um sistema de mobilidade de professores e alunos entre instituições nacionais, que participam de redes temáticas de pesquisa estabelecidas, de tal forma que estas possam adquirir maior eficácia (CAPES, 2004, p. 57).

Esse tipo de iniciativa faz com que atividades de pesquisa científica, tecnológica e inovação, sejam fundamentais para agregar valor a produtos e processos e para gerar renda, permitindo a atuação mais autônoma de uma nação, inserindo-a no mercado competitivo mundial. É por isso que muitas nações investem em Ciência e Tecnologia como forma de poder, dividindo os países em produtores e consumidores de conhecimento. No Brasil, não seria diferente, ciência e tecnologia, constituem-se no mecanismo propulsor para reduzir as desigualdades e para firmar o país no cenário internacional (CAPES, 2004).

Para fazer frente a essas demandas, é preciso criar mecanismos que ampliem o acesso aos programas de pós-graduação *stricto sensu* e, também, que

reduzam as disparidades do nível de desenvolvimento científico e tecnológico entre as regiões e entre os estados, atendendo ao que prevê o PNPG.

4. A Educação *online* e a Pós-Graduação *Stricto Sensu*

Um mecanismo possível para ampliar o acesso aos cursos de mestrado e doutorado é a educação *online*, porém o seu emprego no nível da pós-graduação *stricto sensu*, quer seja como apoio ao ensino presencial ou como possibilidade de ofertar cursos semipresenciais e a distância, ainda é bem incipiente.

De acordo com informações disponíveis no portal da CAPES, os cursos de mestrado e doutorado a distância não são reconhecidos por essa agência. Porém, há relatos de experiências isoladas que foram aprovadas em caráter experimental e em condições especiais, como é o caso do Mestrado Profissional em Tecnologias da Informação e Comunicação na Formação em EAD, resultante de uma parceria entre a Universidade Norte do Paraná (UNOPAR) e a Universidade Federal do Ceará (UFC).

Em 2009, foi aprovado um mestrado profissional em “Gestão e Avaliação da Educação Pública”, modalidade semipresencial, na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), mas que iniciou suas atividades em outubro de 2010.

A Universidade Aberta do Brasil (UAB) abre inscrições, em novembro de 2010, para recepção de propostas de IES públicas, integradas ou que desejem se integrar à UAB, que estejam interessadas em aderir ao Programa de Mestrado Profissional em Matemática, em rede nacional. Esse mestrado será profissional e terá como objetivo prioritário a formação de professores das redes públicas de educação básica, que atuem na docência na área de Matemática (CAPES, 2010).

Como pode ser observado, a oferta é escassa, porém a busca entre os interessados por cursos a distância ou semipresenciais é grande. Em vários blogs, listas de discussões, fóruns, dentre outros, há pessoas que discutem o assunto e apontam o quão bom seria poder qualificar-se, utilizando-se das facilidades proporcionadas por essa metodologia. Essa busca, na maior parte das vezes, é motivada pela dificuldade envolvida no deslocamento até o *campus* da Universidade em que são ofertados os cursos, quer seja em função da distância ou do tempo. Porém, é válido ressaltar que, nos depoimentos, as pessoas não consideram que a realização de um mestrado ou o doutorado a distância seria mais fácil, pelo contrário, as pessoas parecem interessadas em fazê-lo em função da

possibilidade de investir em sua formação acadêmica, situação nem sempre possível para aqueles que vivem longe dos grandes centros ou para aqueles que trabalham em horário incompatível com o dos estabelecimentos de ensino que oferecem esses cursos.

No Brasil, a existência de programas de mestrado e doutorado na modalidade EAD, atendendo ao que prevê o Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG), deve ser incentivada, desde que empregada em “[...] propostas inovadoras e substantivas, em áreas estratégicas, capazes de ampliar significativamente a formação de recursos humanos qualificados e sua oferta para diversos setores da sociedade” (CAPES, 2004, p. 60).

Há outro trecho do referido documento que sinaliza para a possibilidade de utilização da EAD como mecanismo auxiliar para resolução do problema da deficitária qualificação dos docentes da educação básica e, principalmente, do ensino fundamental, afirmando ser necessário

[...] que os programas de pós-graduação se envolvam na pesquisa educacional para encontrar os melhores métodos e técnicas de educação à distância que possibilitem a formação qualificada do universo docente em atividade, aproveitando-se das iniciativas exitosas existentes no país, (CAPES, 2004, p. 60).

Considerando, também, a dimensão continental do Brasil, o emprego da EAD, principalmente da educação *online*, em programas de mestrado e doutorado, pode contribuir para atender outra meta do PNPG que é a de estabelecer um plano de expansão para a pós-graduação *stricto sensu*, visando reduzir a assimetria existente entre as diferentes regiões e entre os estados brasileiros.

5. Considerações parciais

Para que todos tenham a possibilidade de optar pela educação ao longo da vida é preciso que o sistema educacional esteja preparado e que propicie as condições necessárias para ingresso, permanência e conclusão dos cursos nos diversos níveis de ensino. É preciso ampliar o acesso, de forma equilibrada entre os estados e regiões da federação. Ampliar o acesso não significa apenas criar novos prédios escolares e disponibilizar mais vagas, mas, também, flexibilizar os horários das aulas para atender a um público que em função de horário de trabalho, não conseguem frequentar o ensino regular.

Conforme consta do PNPG, é indiscutível a importância da expansão do número de cursos de pós-graduação *stricto sensu* para melhorar a qualidade do ensino em todos os níveis, promover avanços no campo da ciência e da tecnologia, gerando impacto no setor empresarial e, também, para expandir as pesquisas e publicações, principalmente, nas Regiões Norte, Centro-Oeste e Nordeste do país. Em suma, o PNPG

[...] incorpora o princípio de que o sistema educacional é fator estratégico no processo de desenvolvimento sócio-econômico e cultural da sociedade brasileira. Ele representa uma referência institucional indispensável à formação de recursos humanos altamente qualificados e ao fortalecimento do potencial científico-tecnológico nacional. Cabe à pós-graduação a tarefa de produzir os profissionais aptos a atuar nos diferentes setores da sociedade e capazes de contribuir, a partir da formação recebida, para o processo de modernização do país (CAPES, 2004, p.8).

A educação *online* seria um recurso facilitador de ações nessa direção. A CAPES reconhece isso e se manifestou em relação à utilização da EAD nos programas de mestrado e doutorado em seu último Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG), cujo período de vigência corresponde a 2005-2010. No documento, a EAD é mencionada em dois parágrafos, no primeiro, é incentivado à utilização da EAD, desde que seja em projetos inovadores e em áreas estratégicas, visando ampliar a oferta e, conseqüentemente, a formação de recursos humanos para os diversos setores da sociedade. No segundo parágrafo, e indo na mesma direção, sinaliza-se para utilização da EAD em programas de formação e qualificação do corpo docente, da educação básica e do ensino fundamental, em atividade (CAPES, 2004).

O que está em questão não é a substituição do modelo presencial pelo virtual, mas como incorporar a educação *online* para fortalecer e ampliar o alcance dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, visando com isso ampliar a oferta e a cooperação entre as IES públicas e particulares.

REFERÊNCIAS

BRASIL. CFE. **Parecer nº 977**, de 03 de dezembro de 1965.

_____. **Lei nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2005-2010**. Brasília, 2004. Disponível em: http://www.anped.org.br/forpred_doc/PNPG_2005_2010.pdf. Acesso em 03/02/2010.

- DELORS, Jacques *et al.* **Educação um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo, Cortez; Brasília: UNESCO, 1996
- GEITH, Christine; VIGNARE, Karen. Access to education with online learning and open educational resources: can they close the gap? **Journal of Asynchronous Learning Networks**, Volume 12: Issue 1, 2008. Disponível em: http://www.distanceandaccesstoeducation.info/contents/JALN_v12n1_Geith.pdf. Acesso em 08/06/2010.
- KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação**. 3 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2008.
- MORAN, José Manuel. Contribuições para uma pedagogia da educação *online*. In SILVA, Marco (org.). **Educação online: teorias, práticas, legislação e formação corporativa**. São Paulo, 2006.
- SCAGNOLI, Norma. A Review of Online Learning and its Evolution in Latin America. In **Policy Futures in Education**, v. 7 n. 5, 2009.
- SELLTIZ, Claire *et al.* **Métodos de Pesquisa nas Relações Sociais**. São Paulo: EPU, 1975.
- VERGARA, Sylvia Constant. **Métodos de pesquisa em administração**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2006.